Kozina, Ana. 2026. »Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 185–204. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.185-204

BY-NC-SA
© Ana Kozina, 2026

Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom

Ana Kozina, Pedagoški inštitut

Uvod

V RAZISKOVANJU pozitivnega razvoja učiteljev_ic prevladujejo presečne raziskave, ki ne omogočajo vpogleda v trende, kakor tudi ne poglobljenega razumevanja mehanizmov in dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti učiteljev_ic (Zhou idr., 2024). Razumevanje mehanizmov je potrebno za razvoj za dobrobit podpornih ukrepov na ravni razreda, šole in sistema (Corrente idr., 2022). V raziskavi smo zato spremljali dobrobit učiteljev_ic v Sloveniji skozi šolsko leto z meritvami dobrobiti in z dobrobitjo povezanih dejavnikov na začetku, na sredini in na koncu šolskega leta. Želeli smo ugotoviti, ali se dobrobit spreminja in ali lahko prepoznamo dejavnike, ki so povezani s temi spremembami. Dobrobit smo opredelili skozi njene pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) vidike (Zhou idr., 2024). Izgorelost se kaže skozi čustveno izčrpanost, odtujenost in znižano delovno učinkovitost (Maslach in Leiter, 2016). Kaže se na telesni, kognitivni in čustveni ravni in se pogosto začne s kronično izpostavljenostjo delovnim zahtevam, ki jim posameznik_ca ni kos (Llorens-Gumbau in Salanova-Soria, 2014; Skaalvik in Skaalvik, 2017; Shirom idr., 2009). Zadovoljstvo z delom pa je opredeljeno kot čustveni odziv učiteljev_ic na njihovo delo oziroma učiteljsko vlogo (Skaalvik in Skaalvik, 2010).

Vzdolžnih raziskav izgorelosti in zadovoljstva z delom je malo, še manj pa vzdolžnih raziskav, ki bi potekale znotraj enega šolskega leta. Redke raziskave, izvedene preko več šolskih let, kažejo nedosledne rezultate, nekatere

(Brouwers in Tomic, 2000; Hakanen idr., 2008) poročajo o relativni stabilnosti izgorelosti, spet druge (Skalvik in Skalvik, 2017) pa o naraščanju delovnih zahtev in z njimi povezanega stresa. Nekatere raziskave (Cece idr., 2022) izpostavljajo tudi pomembnost dimenzionalnega pogleda na izgorelost pri opazovanju sprememb v času, na primer telesna dimenzija izgorelosti naj bi bila najbolj dovzetna za spremembe tekom šolskega leta. Glede zadovoljstva z delom raziskava TALIS (OECD, 2025) poroča o upadu skozi leta.

Za nas so še posebej zanimive spremembe v izgorelosti in zadovoljstvu z delom znotraj šolskega leta. Šolsko leto ima namreč svoje značilnosti. Skozi celotno šolsko leto so učitelji_ce izpostavljeni različnim stresnim dejavnikov tako na ravni učencev_k (nemotiviranost, disciplinske težave) kot na ravni šole in sistema (časovni pritiski, delo s starši). Začetek šolskega leta je zaznamovan z vrsto izzivov, priložnosti in ciljev. Za učitelje_ice predstavlja to obdobje čas za vzpostavljanje odnosov z učenci_kami, oblikovanje rutin ter uvajanje razrednih pravil. Z napredovanjem šolskega leta naraščajo tako odnosni kot učni izzivi. Sredina leta je pogosto tudi dodatno zaznamovana s procesi ocenjevanja. Konec šolskega leta pa spet prinaša izzive, kot so nakopičena utrujenost, zmanjšana motivacija učencev_k za učenje ter pričakovanje poletnih počitnic (Koutsoukos idr., 2025).

Kot pomembni dejavniki, ki sooblikujejo spremembe v dobrobiti, so se izkazali konflikti (na primer s sodelavci_kami, starši), podpora (na primer metorjev_ic, sodelavcev_k), organizacijske značilnosti (na primer časovni pritiski, težave z disciplino) in osebne značilnosti (na primer samoučinkovitost) (Mijakoski idr., 2022). Dejavnike, ki sooblikujejo izgorelost in zadovoljstvo z delom, lahko v grobem razvrstimo na notranje in zunanje, kot smo predpostavili v *Modelu pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*.

Na ravni notranjih dejavnikov tekom šolskega leta ne pričakujemo večjih sprememb. Notranji viri se sicer spreminjajo v času, na primer uravnavanje čustev s starostjo postaja bolj konstruktivno (Scheibe in Moghimi, 2021; Urry in Gross, 2010; Orgeta, 2009), še posebej so te spremembe vidne v srednji odraslosti in pri ženskah (Urry in Gross, 2010). Čustvene kompetence tudi lahko pomagajo učiteljem_icam pri spoprijemanju s stresom in preprečevanju izgorelosti (Bradić idr., 2024; Cece idr., 2022, Mérida-López idr., 2019). Na primer vzdolžna raziskava na hrvaških podatkih je skozi dve merjenji v zaporednih šolskih letih pokazala pomembno vlogo čustvenih kompetenc v odnosu med izpostavljenostjo stresu in izgorelostjo, ni pa pokazala večjih razlik v izgorelosti v času (Bradić idr., 2024). Podobno se s starostjo

in s pridobivanjem izkušenj veča samoučinkovitost, medtem ko so motivacijski dejavniki lahko bolj podvrženi spremembam tekom šolskega leta. Sklepamo lahko, da ostajajo notranji dejavniki v tako kratkem času, kot je šolsko leto, relativno stabilni, medtem ko se zunanji lahko spreminjajo v večji meri.

Na ravni zunanjih dejavnikov von der Embse in Mankin (2021) poročata o pomembnem porastu stresa učiteljev_ic in hkratnem znižanju njihove samoučinkovitosti med šolskim letom. Omenjena raziskava je ugotovila tudi odvisnost stresa od značilnosti šolskega leta, na primer stresni odzivi so bili najvišji v tednih pred nacionalnimi preverjanji znanja. V prvih tednih šolskega leta so učitelji_ce ocenili pozitivne vidike njihove dobrobiti, to sta povezanost in učinkovitost, pomembno višje kot negativne, tj. stres. Tekom šolskega leta pa so pozitivni vidiki upadli in hkrati narasli negativni vidiki. O višjih ravneh negativnih vidikov v primerjavi s pozitivnimi so učitelji_ce poročali že v sredini novembra. Ob koncu šolskega leta sta tako ugotovila 15-odstotni upad povezanosti, 20-odstotni upad učinkovitosti ter 17-odstotni porast stresa (von der Embse in Mankin, 2021). Upad pozitivnih vidikov dobrobiti je, sicer skozi več let in ne znotraj enega leta, viden tudi v podatkih mednarodne raziskave TALIS. Raziskava TALIS (OECD, 2025) namreč ugotavlja, da je v letu 2024 84 odstotkov učiteljev_ic poročalo, da so zadovoljni z delom, medtem ko je bilo teh v letu 2018 90 odstotkov. Dodatno so za spremembe v dobrobiti pomembni nekateri strukturni dejavniki, kot sta vrsta šole in velikost razreda. Učitelji_ce namreč poučujejo v zelo različnih šolskih okoljih. Na primer, učitelji_ce v osnovnih šolah na razredni stopnji vsak dan v isti skupini učencev_k poučujejo več predmetov. Nasprotno pa učitelji_ce na predmetni in na srednješolski stopnji poučujejo različne skupine učencev_k in dijakov_inj in svoje poučevanje osredotočajo na en ali dva predmeta. Raziskave kažejo, da je izgorelost povezana s poučevanjem v heterogenih razredih, kjer je težje prilagajati poučevanje individualnim potrebam učencev_k (Shirom idr., 2009), ter v razredih s težavami z disciplino (Llorens-Gumbau in Salanova-Soria, 2014).

Za pridobitev vpogleda v spremembe v dobrobiti med šolskim letom smo si zastavili dve raziskovalni vprašanji:

– Ali se izgorelost in zadovoljstvo z delom in z njima povezani dejavniki (notranji viri, zunanji viri, odnosi) spreminjajo tekom šolskega leta?

– Ali so spremembe v dobrobiti, izgorelosti in zadovoljstvu z delom povezane z ravnijo notranjih in zunanjih virov in kakovostjo odnosov ter podpore za začetku šolskega leta?

Metoda

V prvem koraku smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve z odvisnimi spremenljivkami izgorelost, notranji viri (samoučinkovitost, empatija, težave z uravnavanjem čustev, motivacija za poklic, čuječe poučevanje), zunanji viri (delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora), odnosi (odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole; bližina z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole; pogovor z učitelji_cami na šoli, pogovor z ravnateljem_ico, pogovor s strokovnimi delavci_kami, pogovor z učitelji_cami izven šole), zadovoljstvo z delom. V drugem koraku smo tudi uporabili analizo variance za ponovljene meritve z odvisno spremenljivko izgorelost, vendar smo dodali niz kovariatov, bolj natančno demografske podatke, značilnosti šole in razreda, notranje vire, zunanje vire in odnose.

Analize so opravljene s statističnim paketom SPSS na vzorcu prvega, drugega in tretjega merjenja raziskave in z uporabo naslednjih merskih pripomočkov: Vprašalnik merjenja empatije (*Empathy Assessment Inventory*, Gerdes idr., 2011); Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev (*Teacher Emotion Questionnaire*, Burić idr., 2018); Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev (*Emotion Regulation Difficulties Scale*, Bjureberg idr., 2016), Lestvica čuječnosti v poučevanju (*Midfulness in teaching scale*, Frank idr., 2016); Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic, lestvica Notranja motivacija (*Teacher motivation and perceptions*, OECD, 2018); Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (*Teacher self-efficacy*, Schwarzer in Hallum, 2008); Delovne zahteve (*Work stressors*, Skaalvik in Skaalvik, 2017); Uglašenost vrednot (*Value consonance*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Kolektivna šolska kultura (*School culture*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Sistemska podpora (*System Conditions*, Štremfel, 2024); Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami (*Student-teacher relationship scale*, Aldrup idr., 2018); Sodelovanje učiteljev_ic (*Teacher collaboration*, OECD, 2017); Etično vodenje pri delu (*Ethical leadership at work*, Kalshoven idr., 2011); Vključevanje drugih za merjenje bližine (*Inclusion of Other in the Self Scale*, Aron idr., 1992); Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*, Melamed idr., 1992) in Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018).

Rezultati

Analizam sprememb v izgorelosti, zadovoljstvu z delom, notranjih virih, zunanjih virih in odnosih sledijo podrobnejše analize s spremembami v izgorelosti povezanih dejavnikov.

Spremembe v izgorelosti, zadovoljstvu z delom, notranjih virih, zunanjih virih in odnosih znotraj šolskega leta

Tabela 1: Spremembe v izgorelosti ter zadovoljstvu z delom znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Izgorelost	2,39 (0,03)	2,53 (0,03)	2,68 (0,03)	75,19***
Telesna utrujenost	2,76 (0,03)	2,95 (0,03)	3,10 (0,03)	75,21***
Kognitivna izžetost	2,23 (0,03)	2,32 (0,03)	2,50 (0,03)	46,89***
Čustvena izčrpanost	1,92 (0,03)	2,04 (0,03)	2,15 (0,03)	36,88***
Zadovoljstvo z delom	4,29 (0,02)	4,28 (0,03)	4,26 (0,03)	1,91

Opombe: *** $p < 0{,}001$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Izgorelost in vse njene poddimenzije, telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost, tekom šolskega leta pomembno narastejo. Zadovoljstvo z delom se tekom leta ne spremeni pomembno.

Tabela 2: Spremembe v notranjih virih znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Empatija	4,79 (0,02)	4,78 (0,02)	4,77 (0,02)	0,88
Čustveni odziv	5,01 (0,02)	4,97 (0,02)	4,96 (0,02)	3,80**
Čustvena mentalizacija	4,70 (0,02)	4,69 (0,02)	4,71 (0,02)	0,33
Zavzemanje perspektive	4,75 (0,02)	4,73 (0,02)	4,73 (0,02)	1,18
Zavedanje sebe in drugih	4,65 (0,02)	4,65 (0,02)	4,65 (0,02)	0,07
Težave z uravnavanjem čustev	1,97 (0,02)	1,93 (0,02)	1.89 (0,02)	16,78***
Čustva v razredu				
Veselje	4,78 (0,01)	4,74 (0,01)	4,69 (0,01)	26,08***
Ponos	4,44 (0,02)	4,41 (0,02)	4,38(0,02)	4,35***
Naklonjenost	4,00 (0,02)	3,96 (0,02)	3,96 (0,02)	4,10**
Jeza	3,79 (0,02)	3,78 (0,02)	3,73 (0,03)	3,91**
Brezup	3,47 (0,03)	3,42 (0,03)	3,38 (0,03)	7,70***
Čuječe poučevanje	3,93 (0,01)	3,90 (0,01)	3,87 (0,02)	12,21***
Osebna dimenzija	3,98 (0,02)	3,96 (0,02)	3,91 (0,02)	11,54***

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Medosebna dimenzija	3,84 (0,02)	3,81 (0,02)	3,79 (0,02)	2,06
Samoučinkovitost pri poučevanju	3,10 (0,01)	3,09 (0,01)	3,07 (0,01)	4,22**

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Večina notranih virov se znotraj šolskega leta spremeni. Od začetka do konca šolskega leta se zmanjša dimenzija empatije čustveni odziv, čuječe poučevanje, samoučinkovitost pri poučevanju, težave z uravnavanjem čustev ter pogostost poročanja o čustvih v razredu. Upada pogostost prijetnih čustev, veselja, ponosa in naklonjenosti, jeza (odsotnost) ostane na podobni ravni od začetka do sredine šolskega leta, nato pa ob koncu šolskega leta upade, brezup (odsotnost) najprej upade in nato do konca leta naraste.

Tabela 3: Spremembe v zunanjih virih znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	F
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Razred				
Časovni pritisk	4,61 (0,03)	4,60 (0,03)	4,56 (0,03)	2,46
Disciplinske težave	3,71 (0,04)	3,74 (0,04)	3,78 (0,04)	2,44
Nizka motiviranost	3,30 (0,04)	3,44 (0,04)	3,53 (0,04)	24,53***
Šola				
Vrednote	4,72 (0,02)	4,72 (0,02)	4,67 (0,02)	3,19**
Klima	4,52 (0,03)	4,54 (0,03)	4,47 (0,03)	4,54**
Vodstvo				
Poštenost	4,12 (0,03)	4,12 (0,03)	4,02 (0,03)	11,83***
Moč	3,27 (0,01)	3,24 (0,01)	3,24 (0,01)	2,67
Integriteta	3,78 (0,03)	3,82 (0,03)	3,77 (0,03)	1,86
Sistem				
Pogoji dela	2,41 (0,02)	2,44 (0,02)	2,56 (0,02)	36,62***
Razvoj politik	1,61 (0,02)	1,65 (0,02)	1,69 (0,02)	7,45***
Cenjenost v družbi	1,98 (0,02)	1,96 (0,02)	1,97 (0,02)	0,58
Izobrazba	2,35 (0,02)	2,34 (0,02)	2,35 (0,02)	0,24

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$; T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Pomembne spremembe skozi šolsko leto se kažejo pri delovnih zahtevah, na dimenziji nizke motiviranosti učencev_k, ki upade, pri šolski klimi, ki upade, pri dimenziji vodenja poštenost, ki upade, ter pri dveh dimenzijah

sistemske podpore, to je pri pogojih dela ter vključenosti v razvoj politik, ki obe narasteta.

Tabela 4: Spremembe v kakovosti odnosov znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Odnos z učenci_kami	3,33 (0,01)	3,29 (0,02)	3,28 (0,02)	11,76***
Odnos s sodelavci_kami	3,02 (0,03)	2,96 (0,03)	2,99 (0,03)	2,72
Odnos z vodstvom	3,37 (0,03)	3,38 (0,03)	3,37 (0,03)	0,12
Bližina z učenci_kami	4,54 (1,40)	4,70 (1,35)	4,72 (1,42)	11,44***
Bližina s sodelavci_kami	4,39 (1,53)	4,42 (1,53)	4,36 (1,50)	1,07
Bližina z vodstvom	3,34 (1,81)	3,43 (1,82)	3,44 (1,80)	3,71**

Opombe: *** $p < 0{,}001$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Pomembne spremembe vidimo pri kakovosti odnosov in zaznano bližino z učenci_kami in vodstvom, ne pa tudi s sodelavci_kami. Kakovost odnosa z učenci_kami tekom šolskega leta upade, medtem ko zaznana bližina z njimi naraste. Poraste tudi zaznana bližina z vodstvom.

Spremembe v izgorelosti znotraj šolskega leta v odvisnosti od dejavnikov izgorelosti

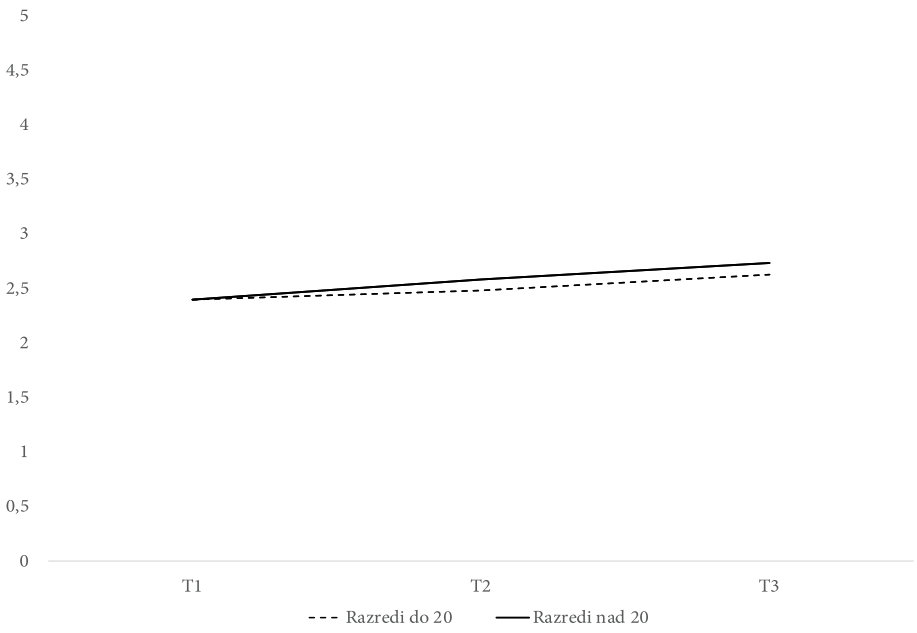
Tabela 5. Spremembe v izgorelosti znotraj šolskega leta v odvisnosti od dejavnikov izgorelosti

	Učinek	*df*	*F*	η^2
Izgorelost	Čas	1,95	67,20***	,061
	Čas x starost	1,95	0,54	,001
	Čas x spol	1,96	1,13	,002
	Čas x tip šole	1,95	1,43	,001
	Čas x velikost razreda	1,95	3,33**	,003
Notranji viri	Čas x empatija	1,947	,205	,000
	Čas x čustveni odziv	1,947	,396	,000
	Čas x čustvena mentalizacija	1,947	0,579	,001
	Čas x zavzemanje perspektive	1,947	0,178	,000
	Čas x zavedanje sebe in drugih	1,947	,663	,001
	Čas x težave z uravnavanjem čustev	1,947	0,261	,000
	Čas x veselje	1,947	,033	,000
	Čas x ponos	1,947	0,276	,000
	Čas x naklonjenost	1,947	1,058	,001
	Čas x jeza	1,947	0,242	,000
	Čas x brezup	1,947	1,114	,001

	Učinek	*df*	*F*	η^2
	Čas x čuječe poučevanje	1,946	0,121	,000
	Čas x čuječe poučevanje (osebna)	1,946	0,846	,001
	Čas x čuječe poučevanje (medosebna)	1,946	0,920	,001
	Čas x samoučinkovitost	1,948	1,450	,001
	Čas x notranja motivacija	1,947	0,063	,000
	Čas x zunanja motivacija	1,947	0,511	,000
	Čas x ostati v poklicu	1,947	2,737	,003
Zunanji viri				
	Čas x časovni pritisk	1,946	0,383	,001
	Čas x disciplinske težave	1,946	0,393	,000
	Čas x nizka motiviranost	1,946	2,847	,003
	Čas x vrednote	1,946	0,403	,000
	Čas x klima	1,946	0,483	,000
	Čas x vodstveni stil	1,947	1,602	,002
	Čas x poštenost	1,947	1,934	,002
	Čas x moč	1,947	0,102	,000
	Čas x integriteta	1,946	1,512	,001
	Čas x pogoji	1,946	2,812	,003
	Čas x politika	1,946	0,075	,000
	Čas x cenjenost	1,946	0,556	,001
	Čas x izobrazba	1,946	0,437	,000
Odnos in podpora				
	Čas x odnosi z učenci_kami	1,947	0,407	,000
	Čas x odnosi s sodelavci_kami	1,947	1,706	,002
	Čas x odnosi z vodstvom	1,947	1,867	,002
	Čas x bližina z učenci_kami	1,945	3,385**	,007
	Čas x bližina s sodelavci_kami	1,946	2,461	,002
	Čas x bližina z vodstvom	1,946	1,255	,001
	Čas x pogovor z učitelji_cami na šoli	1,948	5,484**	,005
	Čas x pogovor z ravnateljem_ico	1,948	4,794**	,005
	Čas x pogovor s strokovnimi delavci_kami	1,948	0,373	,000
	Čas x pogovor z učitelji_cami izven šole	1,948	2,205	,002

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$.

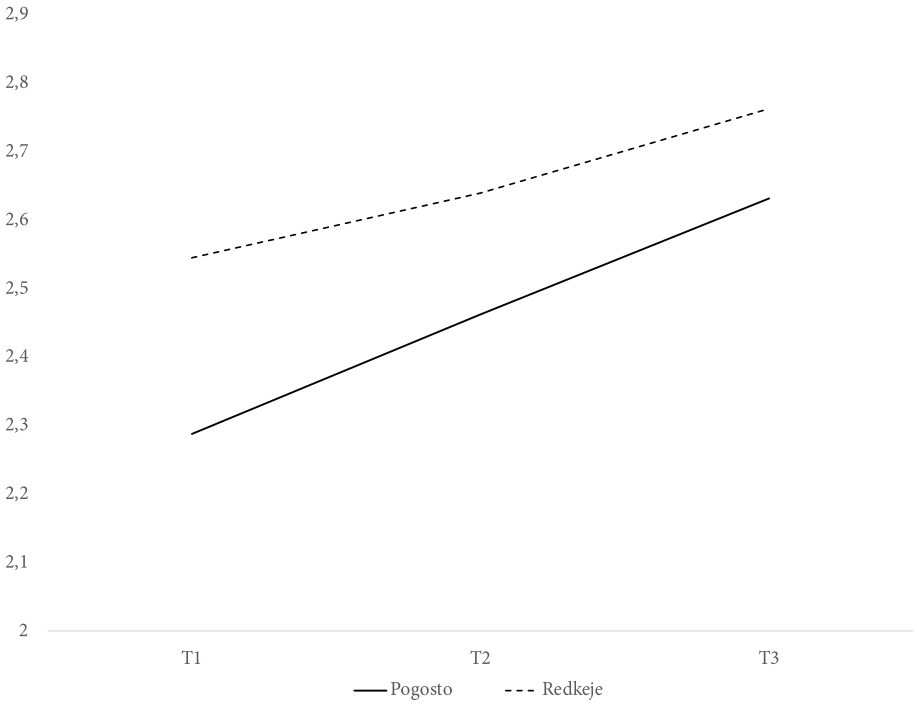
S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se pomembno povezuje velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol. Prikaz soodvisnosti je v slikah spodaj (Slika 1, Slika 2).



Slika 1: Izgorelost v odvisnosti od velikost razreda skozi šolsko leto

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, razredi do 20 (pod vrednostjo mediane) in razredi nad 20 (nad vrednostjo mediane). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

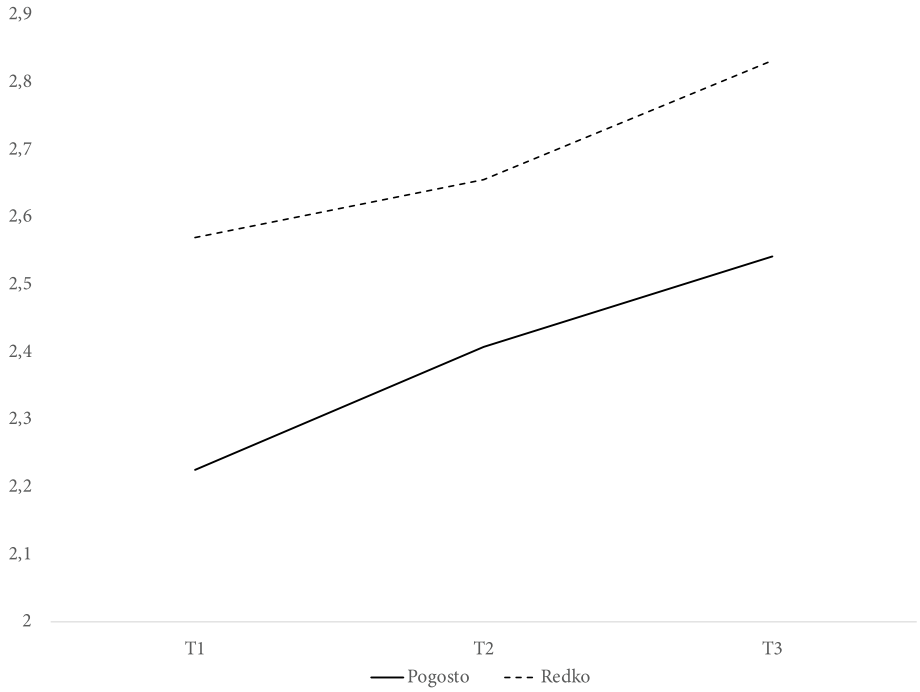
Spremembe v naraščanju izgorelosti so vidne predvsem od začetka do sredine šolskega leta, naraščanje je bolj strmo v razredih z več učenci_kami.



Slika 2: Izgorelost skozi šolsko leto glede na pogostos pogovorov o težavah z učitelji in učiteljicami na šoli

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, redkeje (pod vrednostjo mediane, 1–4) in pogosto (nad vrednostjo mediane, 5 in 6). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

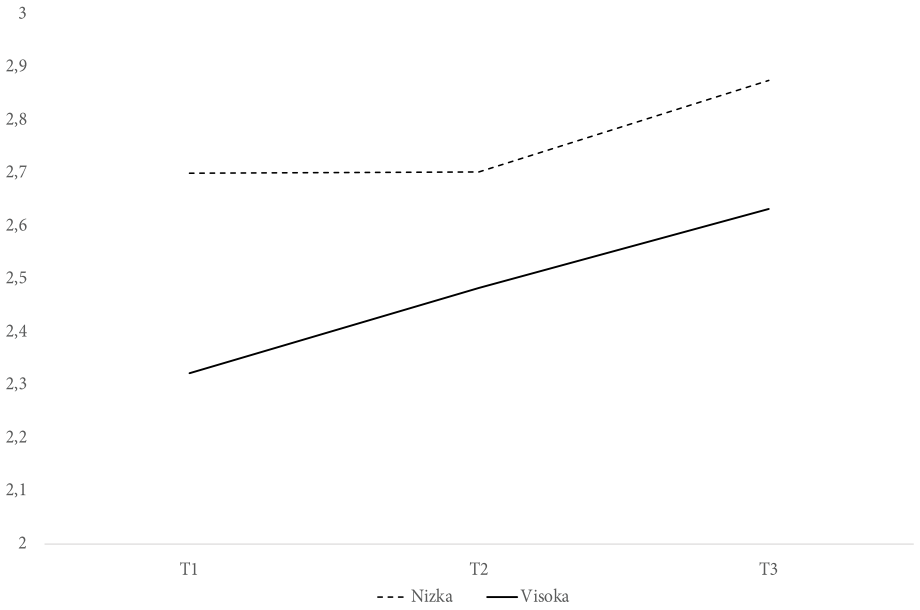
Naraščanje izgorelosti je bolj strmo v skupini, ki bolj pogosto poroča, da se o svojih težavah lahko pogovori z učitelji_cami na šoli.



Slika 3: Izgorelost skozi šolsko leto glede na možnost pogovorov o težavah z ravnatelji in ravnateljicami

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, redkeje (pod vrednostjo mediane, 1–3) in pogosto (nad vrednostjo mediane, 4 in več). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

Podobno kot pri možnosti pogovora z učitelji_cami je naraščanje izgorelosti med začetkom in sredino šolskega leta bolj strmo v skupini, ki bolj pogosto poroča, da se o svojih težavah lahko pogovori z ravnateljem_ico.



Slika 4: Izgorelost skozi šolsko leto glede na zaznano bližino z učenci in učenkami na začetku šolskega leta

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, nizka (pod vrednostjo mediane, 1–3) in visoka (nad vrednostjo mediane, 4 in več). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

Naraščanje izgorelosti je od začetka do sredine šolskega leta bolj strmo v skupini učiteljev_ic, ki poročajo o večji bližini z učenci_kami na začetku šolskega leta.

Razprava

V središču analiz so spremembe dobrobiti učiteljev_ic, njihove izgorelosti in zadovoljstva z delom, med šolskim letom. Rezultati kažejo, da izgorelost skozi šolsko leto narašča, medtem ko zadovoljstvo z delom ostaja stabilno. Dodatno smo analizirali spremembne v notranjih virih, zunanjih virih in odnosih, ki lahko dodatno osvetlijo porast izgorelosti.

Večina notranjih virov se skozi šolsko leto pomembno spremeni. Od začetka do konca šolskega leta se zmanjša dimenzija empatije čustveni odziv, ta zajema občutenje občutkov in čustev, ki jih doživlja drugi. Na drugih

dimenzijah empatije ne vidimo pomembnih sprememb. Pomembno se zmanjša tudi poročanje o težavah z uravnavanjem čustev. Učitelji_ce o največ težavah z uravnavanjem čustev poročajo na začetku šolskega leta in o najmanj težavah ob koncu šolskega leta. Razlag je lahko več. Na eni strani so lahko rezultati povezani z izzivi začetka šolskega leta (Koutsoukos idr., 2025), ki lahko bolj obremenijo uravnavanje čustev. Na drugi strani pa so spremembe lahko odraz prepletenosti notranjih virov, bolj natančno upad čustvenega odziva lahko zahteva manj uravnavanja čustev. Prav tako vidimo pomembne spremembe pri doživljanju čustev skozi šolsko leto, to je upad prijetnih čustev, veselja, ponosa in naklonjenosti. Neprijetna čustva od začetka do sredine šolskega leta bodisi ostanejo na podobni ravni (jeza) bodisi upadejo (brezup). Ob koncu leta upade jeza in naraste brezup. Tekom šolskega leta pomembno upadeta tudi čuječe poučevanje, predvsem osebna dimenzija, in samoučinkovitost pri poučevanju. Glede na relativno stabilnost notranjih virov (Scheibe in Moghimi, 2021; Urry in Gross, 2010; Orgeta, 2009) so rezultati presenetljivi in najverjetneje odraz prepletenosti notranjih in zunajih virov.

Tekom šolskega leta namreč pomembno upadejo tudi nekateri zunanji viri na ravni razreda in na ravni šole, medtem ko se zaznava nekaterih virov na ravni sistema izboljša. Na ravni razreda učitelji_ce pogosteje poročajo o nizki motiviranosti učencev_k. To lahko sicer pripišemo zahtevam šolskega leta zaradi naraščanja učnih in socialnih izzivov (Koutsoukos idr., 2025), vendar pa hkrati učitelji_ce ne poročajo o porastu težav z disciplino. Na ravni šole vidimo tudi pomemben upad uglašenosti vrednot z vrednotami šole ter skupnih stališč učiteljev_ic. Upad povezanosti je sicer skladen z drugimi raziskavami (von den Emse in Mankin, 2021), je pa vseeno posebej zaskrbljujoč, saj niža občutek pripadnosti šoli. Občutek pripadnosti učiteljev_ic je namreč pomemben in v raziskavah pogosto spregledan dejavnik. Podobno je zaskrbljujoče poročanje učiteljev_ic o manj pošteni obravnavi vodstva ob koncu šolskega leta. Na ravni sistema pa vidimo nekatere pozitivne spremembe, to sta pomembno izboljšanje zaznave pogojev dela in večja zaznana vključenost v razvoj politik na ravni države. Prvo je lahko povezano s plačno reformo, ki je potekala v času zbiranja podatkov, in slednje z morebitnimi izkušnjami neposredne vpletenosti.

Od kakovosti odnosov se znotraj šolskega leta pomembno spremenijo predvsem odnosi z učenci_kami in vodstvom. Kakovost odnosov z učenci_kami se zniža. Bližina z učenci_kami pa se med začetkom in sredino leta zviša in nato ostane podobna. Podobno se zaznana bližina z vodstvom

poveča med začetkom in sredino šolskega leta in nato ostane na podobni ravni. Izzivi, povezani z vedenjem učencev_k, so za učitelje_ice vir stresa (Klassen idr., 2013). Ti izzivi se lahko povečujejo skozi šolsko leto in vplivajo na odnose. Na primer naraščanje učnih zahtev lahko oblikuje tudi odnose učiteljev_ic z učenci_kami. Učenje in poučevanje namreč vedno potekata v odnosu. Hkrati se učenci_ke v obdobju mladostništva v procesih osamosvajanja pogosteje upirajo avtoritetam, med katere se umeščajo tudi učitelji_ce, kar tudi lahko oblikuje kakovost odnosov. V zvezi s tem bi bilo zanimivo v nadaljnjih raziskavah preučiti, kako se odnosi v šolskem letu spreminjajo v različnih obdobjih šolanja, na razrednih in predmetnih stopnjah osnovnih šol in v srednjih šolah.

S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se od celotnega nabora notranjih virov, zunanjih virov in odnosnih spremenljivk pomembno povezujejo samo velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol. Pri tem so spremembe v naraščanju izgorelosti vidne predvsem od začetka do sredine šolskega leta, naraščanje je bolj strmo v razredih z več učenci_kami. To pomeni, da izgorelost med začetkom in sredino šolskega leta strmeje narašča pri učiteljih_cah, ki v povprečju poučujejo v številčno večjih razredih v primerjavi z naraščanjem izgorelosti v istem obdobju pri učiteljih_cah, ki poučujejo v povprečju manj številčne razrede. Tu bi bilo smiselno razmisliti o načinih podpore učiteljem_icam, ki poučujejo v številčno večjih razredih, ali o manjšanju normativov. Bolj strmo narašča izgorelosti tudi pri učiteljih_cah, ki poročajo o večji bližini z učenci_kami, kar je lahko povezano tudi z zgoraj omenjenimi izzivi odnosov z učenci_kami. Zanimivo je naraščanje izgorelosti bolj strmo pri učiteljih_cah, ki bolj pogosto poročajo o možnostih pogovora o svojih težavah z učitelji_cami in vodstvom na šoli. Sklepamo lahko, da učitelji_ce, ki doživljajo več izgorelosti, tudi iščejo več opore. Je pa socialna podpora zelo pomembna, o čemer priča tudi podatek, da je raven izgorelosti pri učiteljih_cah, ki poročajo o več podpore, nižja v primerjavi z učitelji_cami, ki poročajo o manj podpore. Podpora na ravni šole se je izkazala kot pomemben dejavnik izgorelosti tudi v drugih raziskavah. Namreč učitelji_ice, ki se o svojih težavah z učenci_kami pogovarjajo s svojimi sodelavci_kami, poročajo o nižjih ravneh izgorelosti (Bakker in Schaufeli, 2000). Pogovor o svojih težavah namreč za učitelja_ico v prvi vrsti pomeni, da se svojih čustev, občutkov in misli zaveda, jih ne usmeri v negativno naravnanost do učencev_k in poučevanja, temveč se o njih pogovori s svojimi sodelavci_kami ali vodstvom šole. To lahko prepreči pasivnost

in čustven umik. Deljenje svojih čustev, misli in občutkov lahko učitelju_ici pomaga pri spoprijemanju s stresnimi situacijami v razredu in šoli. V praktičnih izpeljavah naših ugotovitev zato predlagamo ukrepe krepitve povezanosti na ravni zaposlenih na šoli, še posebej odmerjanje natančno določenih časovnih okvirov znotraj delovnega časa, ki bodo namenjeni pogovorom o izzivih poučevanja, skupaj s procesi intervizije in supervizije.

Zaključek

Analize prinašajo pomembne prve vpoglede v spremembe izgorelosti in zadovoljstva z delom tekom šolskega leta, ki jih je treba v nadaljevanju nadgraditi s podrobnejšo analizo profilov učiteljev_ic, ki so bolj dovzetni za izgorelost in opuščanje poklica. Nadalje je za celostni vpogled v razvoj izgorelosti in zadovoljstva z delom potrebno na eni strani večletno spremljanje in na tej osnovi opredelitev mehanizmov, kateri v prvi vrsti sprožajo procese, povezane z izgorelostjo pri učiteljih_cah v Sloveniji, ter na drugi strani intenzivno merjenje z dnevnimi meritvami v krajšem časovnem obdobju, na primer na začetku šolskega leta. Dodatne vpoglede lahko ponudijo tudi kvalitativni podatki.

Spremljanje izgorelosti med šolskim letom je pomembno, da lahko prepoznamo učitelje_ice, pri katerih so ravni izgorelosti višje ob začetku šolskega leta. Glede na naše ugotovitve je skozi šolsko leto pričakovati porast in so torej ukrepi za preprečevanje in zmanjševanje izgorelosti nujni. Od notranjih virov je treba podpreti predvsem prijetna čustva. Naši rezultati namreč nakazujejo čustveno oddaljevanje tekom šolskega leta skozi nižanje čustvenega odziva, kar je zaskrbljujoče. Čustva so namreč pomemben mehanizem, ki nas vodi in usmerja. Dodatno se skozi šolsko leto ostrijo izzivi, povezani z vodenjem razreda in samoučinkovostjo. Glede na to, da je dobrobit učiteljev_ic pomembna tako za njih same kot za dobrobit učencev_k (Madigan in Kim, 2021), je pomembno, da dobrobit učiteljev_ic podpremo na vseh ravneh.

Ključni poudarki

- Izgorelost učiteljev_ic skozi šolsko leto postopno narašča, zadovoljstvo z delom pa ostaja razmeroma stabilno.
- S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se pomembno povezuje velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter

možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol.

– Tekom šolskega leta se pomembno spremenijo tudi notranji viri, zunanji viri in odnosi.

Literatura

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. in Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

Aron, A., Aron, E. N. in Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596–612. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman–Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Bradić, S. (2025). Stress perception, emotional intelligence and burnout syndrome: a longitudinal study of teachers'strengths. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, *34*(1), 1–20. https://doi.org/10.5559/di.34.1.01

Brouwers, A. in Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239–253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Burić, I., Slišković, A. in Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Cece, V., Guillet-Descas, E. in Lentillon-Kaestner, V. (2022). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year: The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 589–606.

Corrente, M., Ferguson, K. in Bourgeault, I. L. (2022). Mental health experiences of teachers: A scoping review. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 23–43. https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6856

Frank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness 7*, 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Gerdes, K. E., Lietz, C. A. in Segal, E. A. (2011). Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Social Work Research*, 35(2), 83–93.

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. in Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work in stress*, *22*(3), 224–241. https://doi.org/10.1080/02678370802379432

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. The *Leadership Quarterly*, 22(1), 51–69. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. in Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. European *Journal of Psychology of Education*, 28, 1289–1309. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702

Koutsoukos, M., Mavropoulou, E. in Oikonomou, A. (2025). Finishing strong in may: Difficulties and management strategies at the end of the school year. *Education Quarterly Reviews, 8*(1), 135–141.

Llorens-Gumbau, S. in Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, *1*(1), 3–11. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 152*, 103e111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. Behavioral medicine,18(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. in Rey, L. (2019). In pursuit of job satisfaction and happiness: Testing the interactive contribution of emotion-regulation ability and workplace social support. *Scandinavian journal of psychology*, *60*(1), 59–66. https://doi.org/10.1111/sjop.12483Digital Object Identifier (DOI)

Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., Mcelvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Sivesind Mehlum, I., van der Molen, H. F. in Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(9), 5776. https://doi.org/10.3390/ijerph19095776

OECD. (2025). Results from TALIS 2024. The State of Teaching. OECD

OECD. (2017). PISA 2015 Background questionnaires. In PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. OECD Publishing

OECD. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/06/TALIS18-Ucitelji-SS.pdf.

Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging in Mental Health, 13*(6), 818–826. https://doi.org/10.1080/13607860902989661

Rank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness, 7(1),* 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Scheibe, S. in Moghimi, D. (2021). Age and Context Effects in Daily Emotion Regulation and Well-Being at Work. *Work, Aging and Retirement*, *7* (1), 31–45. https://doi.org/10.1093/workar/waz014

Schwarzer, R. in Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Applied Psychology: An International Review, 57, 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self–efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Shirom, A., Oliver, A. in Stein, E. (2009). Teachers' stressors and strains: A longitudinal study of their relationships. *International Journal of Stress Management, 16*(4), 312–332. https://doi.org/10.1037/a0016842

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*, 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Štremfel, U. (2024). Postavke sistemske podpore. Interno gradivo.

Urry, H. L. in Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(6), 352–357.https://doi.org/10.1177/0963721410388395

Von der Embse, N. in Mankin, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of applied school psychology*, *37*(2), 165–184. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031

Zhou, S., Slemp, G. R. in Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: Ameta-analysis. Educational Psychology Review 36, 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Povzetek

V raziskovanju dobrobiti učiteljev_ic prevladujejo presečne raziskave, ki ne omogočajo vpogleda v trende, kakor tudi ne poglobljenega razumevanja mehanizmov in dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti učiteljev_ic. V raziskavi smo zato z merjenji na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta spremljali pozitivne in negativne vidike dobrobiti učiteljev_ic v Sloveniji skozi šolsko leto. Dobrobit smo opredelili skozi njene pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) vidike. Želeli smo ugotoviti, ali se ti spreminjajo in ali lahko prepoznamo dejavnike, ki so povezani s temi spremembami. Med analizirane dejavnike smo glede na *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* umestili notranje vire, zunanje vire in odnose. V analizah smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve. Rezultati kažejo pomembne spremembe v izgorelosti, notranjih virih (čustven odziv, doživljanje čustev, uravnavanje čustev, samoučinkovitost), zunanjih virih (na ravni razreda, šole in sistema) ter v kakovosti odnosov (z učenci_kami in vodstvom) med šolskih letom. Podrobneje smo analizirali spremembe v izgorelosti in ugotovili, da so spremembe v izgorelosti med šolskim letom povezane z velikostjo razreda, zaznano bližino z učenci_kami ter zaznano podporo sodelavcev_k ter vodstva šole.

Ključne besede: šolsko leto, izgorelost, zadovoljstvo z delom, notranji viri, zunanji viri, odnosi

Summary

Research on teachers' well-being has been dominated by cross-sectional studies, which do not provide insight into trends over time or a deeper understanding of the mechanisms and factors contributing to teachers' well-being. Therefore, this study followed positive and negative aspects of teachers' well-being in Slovenia across one school year, with assessments conducted at the beginning, middle, and end of the school year. Well-being was conceptualized through its positive (job satisfaction) and negative (burnout) dimensions. The study aimed to examine whether these dimensions change over time and to identify factors associated

with such changes. Guided by the *Positive Teacher Development Model*, the analysed factors included internal assets, external assets, and relationships. Repeated-measures analysis of variance was used to analyse the data. The results revealed significant changes in burnout, internal assets (emotional responsiveness, emotional experiences, emotion regulation, and self-efficacy), external assets (at the classroom, school, and system levels), and the quality of relationships (with students and school leadership) across the school year. Changes in burnout were examined in greater detail, revealing that they were associated with class size, perceived closeness with students, and perceived support from colleagues and school leadership.

Key words: school year, burnout, job satisfaction, internal assets, external assets, relationships.